

「教授学」の研究枠組みに関する一試論（その1）

広 田 忍

(1988年3月31日受理)

A Tentative Study on the Paradigm of "Didactics" [1]

Shinobu HIROTA

はじめに

本研究は、我が国で邦訳ないし刊行されている若干の教授学書を取りあげ、それぞれの著者の、いわば、〈教授学〉論を明らかにしようとする一つの試みである。その意図するところ、すなわち本研究の課題は、第一に、それぞれの教授学書を比較対照することによって、最終的には〈教授学〉の課題や対象および方法論に関する争点の整理を試みることにあり、そして第二に、その整理を行う過程で、筆者なりに「教授学」に関するある一定の認識を得ることを目指している。それは、教授学または教授学研究の、いわば、見取り図ないしはチャートといったものを求めることであるといつてよい。

ところで、この拙稿では、まず最初の試みとして、我が国で戦後比較的早くに邦訳刊行された教授学書の一つ、⁽¹⁾イェシポフとダニロフ監修の『教授学』（矢川徳光訳、1959年、明治図書、原著1957）を取り上げる。が、本論に入る前に本研究を取り組むに至ったその研究意図ないしは動機、さらにその資料の取り扱いの方法を述べて、上記の研究課題の意味を補足しておこう。

〔Ⅰ〕「教授学」と「教授理論」とのかかわりへの問い

きわめて簡略化していえば、第二次大戦後の教育界の動向は、アメリカはもちろんのこと、ソビ

エト、ポーランド、東独を始めとする東側諸国、そして我が国も含め、多くの国々では、デューイ（J. Dewey）やキルパトリック（W. H. Kilpatrick）に代表されるアメリカのプラグマティズムの教育理論と実践、すなわち経験主義の教育理論と実践との相克と克服に始まったといつてよいようである。⁽²⁾

もっともソビエトでは、そうした動きはすでに1930年代から始まっていたといわれ、⁽³⁾そうしたプラグマティズムの克服の成果がむしろ大戦後に結実し、多くの研究業績が現れたとみなしたほうがよいかも知れない。⁽⁴⁾しかし、典型的に言えばアメリカでは、1950年代に始まるこの国の高等学校の科学教育課程の改造動向（Curriculum Reform Movement）のなかにそうした動きが認められ、⁽⁵⁾他方我が国では、戦後のコア・カリキュラム運動と単元学習の隆盛の後に現れたいわゆる問題解決学習と系統学習の論争、およびそれに続く系統学習論への強い傾斜のなかにその動きを認めることができよう。これもまた、ほぼ1950年代のことである。⁽⁶⁾

アメリカでは、前述の動きを受けて、いわゆるブルーナー（J. S. Bruner）をはじめとする多くの研究者が一なかでも心理学者や自然科学者たちが、当初その動向のなかで大きな指導力を持ったようだが一学習理論を授業という教室現場にどのように適用するかという観点から、教授理論ないし授業理論の建設にその努力を傾けるという新し

い動きが現れている。他方、教育学者はといえば、これらは、二つの研究アプローチのものに分けることができる。(1)新しく力をつけてきた心理学や学習理論に依拠しつつ、教授理論や授業理論の建設を目指そうとする流れと、これとは対照的に、(2)それらの心理学理論や学習理論には依拠せずに、授業のなかの教師の教授行動に注目しつつ、教授理論ないし授業理論の建設にむけて多くの努力を傾けるという二つの流れがそれである。いずれにしろ、これらは、ある程度戦前の諸成果をなんらかの形で、受け継ぐものではあろうが、概して、戦後の新しい動きであることは間違いない。⁽⁷⁾敢えて指摘するなら、そうしたプラグマティズムの教育理論と実践の克服を目指す営みの当然の帰結として、ソビエトなどと同じようにこの国では、授業のなかの教師の指導性や教授活動の重要性を、すなわち授業のなかの“教授”という要因を重視するという方向で授業理論や教授理論の構築が目指されていったといつてよい。

他方、ソビエトを中心に、ポーランド、東独など東側諸国では、比較的早くから教師の指導性や教師の教授活動の重要性を強調する理論や成果が出始めている。それは、矢川徳光著『新教育への批判』(昭和25年)等に紹介されているように、文字通り、アメリカのプラグマティックな教育理論との闘いのなかで生まれたようであり、⁽⁸⁾その成果が「教授学」(Didaktik, didactics)という新しい学問領域・研究領域として我が国に紹介され、その結果、我が国の教育界が授業研究の隆盛をみると同時に、⁽⁹⁾「教授学」という学問領域、研究領域が目目されるように至る端緒となったようである。

そうした流れの中で、我が国に、ソビエト系の教育学、教授学の動向を最初に体系的に紹介したものとしては矢川徳光著『ソビエト教育学の展開』(昭和25年)があるといわれ、また、⁽¹⁰⁾論文としては、小川太郎「教師の指導性について」⁽¹¹⁾は、短い論稿であるがソビエトの教育学書を参考にしながら、比較的端的に教師の指導性の重要性を論じたものがある。さらに、邦訳書としては、我が国に紹介されたものとしては、本稿で取り上げるエシポフとダニロフらの『教授学』、そして先述のとおり、その他が邦訳されている(注1参照)。

ところで、アメリカにおける教授理論ないし授業理論を求める動きとソビエトを始めとする東側諸国における教授学確立への動きは、1960年代当時の我が国の教育界のなかへたしかに紹介され、一定の影響をもったことはいうまでもない。時まさしく我が国でも、先述のとおり単元学習への批判とコア・カリキュラム運動への批判となって、アメリカのプラグマティズムの教育理論と実践に対する批判が生じていたその前後に照応し、その取り込みは、比較的迅速に行われていったといつてよい。

さて、ここで筆者が関心をもつのは、そうした東側諸国を中心としたヨーロッパの「教授学」であれ、アメリカの教授理論ないし授業研究であれ、それが我が国に紹介され、我が国の教育界に一定の影響を与えてきていると考えられるにもかかわらず、その研究課題、研究対象、研究主題、そして研究方法をめぐる争点、つまりそれらに関わる類似点や差異点、いわばその異同等が論じられたり、検討されることがさほど多くはないのはなぜか、という点である。⁽¹²⁾

この意味でいうなら、筆者はこれまでアメリカの教育心理学者オズベルの教授理論を部分的に取り上げてきているが、⁽¹³⁾オズベルの教授理論やブルーナーの教授理論が、ソビエトを中心とするそうした教授学とどのような点で類似点や差異点をもち、また相互に関わり合うのだろうか。以前からそうした漠然とした思いや関心を持っていたのだが、そうした関心や興味とともに、もしソビエトを中心とした東側諸国で語られる「教授学」の理論的枠組みや研究パラダイムが明らかになり、それらのもつ視点でオズベルの教授理論を検討したとき、その教授理論の性格をどのように捉えられるだろうか、という関心をもっていた。心理学的性格の強いオズベルの教授理論、そしてブルーナーの教授理論などは、教授学という点からみたとき、それらはどのような位置づけや性格づけがなされるのか、さらには、教育学一般におけるこれら教授理論の位置づけや、また、ある種の“効率論”で占められているアメリカの教授理論ないし授業研究をどのように評価し得るのか。筆者の関心はこのように多様に存在していた。そ

れはそのまま、筆者みずからが、オーベルの教授理論を、教育学全体ないし教育研究一般の中に位置づけかねていることを告白していることになるのだが。また、アメリカの教授理論ないし授業理論がブルーナーの教授理論にみられるように（オーズベルの理論もその点で類似しているが）、子どもの心理発達を中心に据えて展開されているという利点を持ちながら、いまなお、教育学全体のなかで、それをどのように位置づけその科学性等を評価するか、みずからそれを整理しつくしていないことをも告白していることにもなるのだが。

こうしたことから本研究では、筆者はアメリカの研究者たちの示す教授理論ないし授業理論への志向を、そして特に、心理学的性格の強いオーズベルの教授理論を学的に把握できないか、すなわち、授業研究や教授学研究という文脈のなかに正當に位置づけられないかという関心から、敢えて、「学」という名で呼称される「教授学」に関心を寄せるに至ったのである。これが、本研究執筆のもっとも奥底にある動機であった。こうして本研究は、先述のとおり、直接には「教授学」の理論的骨格ないしは見取り図を把握することを目指してはいるが、実際には、上のような意図を背景として執筆されている。しかし当然ながら、そうしたオーズベル、ブルーナーの教授理論との関連はここでは将来の問題として設定しておき、本研究ではその一片すらも言及する余裕はない。

〔Ⅱ〕研究の方法その他

ところで、我が国の教育界には、教授学関係の文献は、邦訳文献・オリジナル文献のいかに問わず、きわめて多い。つまり、「教授学」という言葉を著作の題名に付していなくても、教授学関係文献と捉えることのできる著作はきわめて多く、また、授業論や授業研究に関する著作・論文、さらに、授業実践の記録等はそのまま「教授学」の一領域を構成しているか、その貴重な資料ということが予想しうる。そうしたことを考え併せると、我が国で刊行されている教授学関係文献・資料の数はきわめておびただしい数になろう。

しかし本研究では、それらの資料のうち、文献として刊行されており、しかも、その表題に何ら

かの形で「教授学」という用語を用いているものに限定し、上の作業を試みようとした。さらに、その著作を検討吟味するに当たっては、文献全体を通読し検討するというのではなく、文字通り〈教授学の課題と対象ないしはその方法〉およびそれ・に類する章名で執筆されているか、その内容をもつ章や箇所のみを主に検討の対象とした。そうした理由は、第一に、それぞれの著者が〈教授学の課題と対象ないしは方法〉という名の章を意識的に設けているなら、そこにもっとも明確に、教授学や教授学研究に関する著者の考えが現れているだろうと考えたこと、第二に、多くの研究者は、授業研究や教授学研究に取り組む過程で、いわばみずからの教授学論を構成し、それを見取り図としてその後の研究を行い、そしてまた研究の過程で、その教授学論を修正するという流れのなかで研究を進めているだろうと考えられ、この意味で、それぞれの著者の教授学論を単独で考察することにはそれなりの意義があると考えたこと、第三に、取り扱ったそれらの文献の比較と対照を通して、結果的に教授学の争点を含めその学的人格がどのようなものであるかの概観が得られるだろうと考えたこと、そして第四に、この取り組みのなかで、筆者自身の「教授学」に関する認識を得ることができだろうと考えたからである。

しかし、このようにしてそれぞれの著者の教授学論を取り上げたのでは、その著者が、実際にどのような研究課題と研究方法で教授学研究を進めてきているかという実際の研究内容と、その教授学論との関わりが弱くなり、結果的には理論的ないしは概念的過ぎる研究枠組みしか得られないのではないかと考えた。そして、各文献を読み進めていく過程で、たしかに、それぞれの著作のなかで語られている教授学論とその他の章で紹介されている研究内容とが、若干異なっているといったことをときどき認めないわけでもなかった。そこで、本研究ではいくらか妥協的な方法をとることにした。すなわち、筆者は、「教授学の対象と方法」といった章名で記されている章を検討の主要な対象としたが、その章の内容の理解が困難な場合、そしてそれぞれの著者の教授学論を、より明確にしなければならないかぎり、その他の章や

同じ著者の他の著作をも若干参照するという方法をとることとした。その意味で、この最初の拙稿でも、そうした取り扱いを行っている。

ところで筆者は、一応の見通しとして、以下のような観点が、教授学および教授学研究をめぐる争点となり得るだろうと予想している。

それは、(1)教授学の実践的性格をめぐる問題、つまり教授学は、もっとも広義の意味での「実践」という領域に、どのようにして、またどの程度関与し貢献していくのかという問題、さらには、(2)そもそも教授学は学校教育における「授業」をのみ対象とする学問か否かという問題、また、(3)教授学では「陶冶」(Bildung)と「訓育」(Erziehung)の相互の関連をどのように捉えるのかという問題、さらに、(4)教授学は、科学か否か、つまり教授学は広義の〈技術 art〉ではないのか否かという論点、さらにいえば、(5)教授学と教育学一般と教科教育との関係はどのような関係にあるのか、ひいては、(6)教授学と関連領域の諸科学、なかでも心理学・学習心理学や学習理論との関連の問題、さらにこれに関連し、(7)教授学は、授業の実践記録といった資料一般をどのようにその研究の枠内に位置づけるのか、または位置づけられ得るのかという主題、さらには、(8)教授学および教授学研究は、教授理論史の中で累積されてきたその諸成果をどのように位置づけるのかという問題などがそれである。さらに、(9)教授学の研究方法論のあり方それ自体はとりわけ大きな争点となつてこよう。なぜなら、教授学が実践的性格が強く、もし授業実践に関わって、その改善を志向するものであるとすれば、当然その研究方法論や、どのような見通しをもってその改善を試みていくかの方略やその段取り・手順という問題が問われてくるのはいうまでもないからである。

筆者がこれまでこの本文中に使ってきた〈教授学論〉とは、まさにこれらの観点で解説説明され得るそれぞれの研究者の教授学の研究方法と研究視点に関する研究枠組みを、概して意味するものである。そして、これらの観点は、本研究のなかで各著作を検討する際の観点にもなっている。

ところで、我が国の授業研究者の一人柴田義松氏が語っているように、「分析的研究をへないか

ぎり、授業はこんとんとした複合物である」⁽¹⁴⁾

とするなら、それとまったく同じように、その授業を研究の対象としていえると考えられる〈教授学〉そのものもまた、意識的に分析的観点で検討しないかぎり、いわば〈こんとんとした複合物〉なのではなかろうかと筆者には思われる。さらに、我が国の授業研究の創始者である砂沢喜次氏が〈教授学がそれほど論議の余地のないほど自明なものか〉と問いつつ、〈それは、「教授学がどのような人たちによって、どのように構想されたか」という歴史や社会にまでかかわることなのではないか〉と語っているが、この言葉は〈教授学〉という研究領域の奥深さと広がりをも物語っているのではなかろうか。本研究に取り組む所以でもある。

さて以下の論述に際しては、先に紹介した争点となり得るテーマのうち、そのいくつかがとりわけ鮮明に現れているものを取り上げ、それぞれの著者の教授学論を解説した。そして、論述の方法としては、その紹介の過程で筆者のコメントを付しながら論述をすすめる、またそれとは別に、その紹介の終了時点で、意識的に他の著者たちの考えを若干まじえた筆者のコメントを付すことにした。本稿の場合もそのように試みたが、その論述の内容は、ある意味で「文献解題」か「文献紹介」のようなものになった所がないわけではないことをあらかじめ断っておく

〔Ⅲ〕 イェシポフ・ダニロフ『教授学』(上) における教授学の捉え方

イェシポフとダニロフの著作『教授学』は、次のような章構成から成り立っている。⁽¹⁶⁾

第一章	教授学 — 陶冶と教授との理論	
第二章	普通教育と総合技術教育との課題と	内容
第三章	教授過程	
第四章	教授原理	
第五章	積極的学習への刺激(以上、上巻)	
第六章	積極的な知覚と新しい教材の意識化	とを保証する教授方法
第七章	知識、能力、習熟を定着し完成する	方法
第八章	生徒たちの知識・能力・習熟の点検	

第九章 教授作業の基本的な組織形態としての授業

第十章 労働教授の方法

第十一章 家庭学習と補習授業

これらのうち、イエシポフとダニロフらの、その教授学に関する考え方が端的に述べられているのは、第一章「教授学—陶冶と教授との理論」である。

この「第一章」は、以下のようにさらに四つの節に別れて執筆されている。

- 1 教授学の対象
- 2 教授学の発展のおもな段階
- 3 ソビエト教授学 — 陶冶と教授との理論の発展の新しい段階
- 4 教授学の研究に用いられる方法

以下、この章を中心にして、また必要に応じて他の章にも目を通してながら、彼らの教授学論を紹介・検討していこう。

まずここで、その第一章の内容を略述する。

上の全四節のうち、第一節は、教授学に関する若干の基本的骨格といったものが語られている。すなわち、ここでは、教授学の定義、そして教授学固有の取り扱うべき諸問題の簡略な紹介、また、どんな種別の学校段階の教育ないしは教授が取り扱われるべきかという教授学の対象に関わる記述、さらに、教授学の実際上の研究主題の概略、そして今日の教科教育法との異同は不明であるが、「教科の教授法(メトデイカ)」と教授学との関連等が語られている。ここは、イエシポフらの「教授学序論」とでもいってよい内容になっている。ここで、本書で語られる教授学が、就学前教育を対象とするのではなく、また、中等学校や職業学校の教育を対象とするのではなく、普通教育の学校における陶冶と教授との諸問題を扱うことが語られていることが注目される。

第二節は、主として、教授理論史を概観しながら、コメニウス、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルト、そして19世紀西独のヴィルマン、および、ソビエトの教授学者たち（たとえば、ウシンスキーが主に扱われている）、さらに、アメリカの教育学者デューイやキルパトリックらの教授学的遺産とその教授学的限界が、批判的に考察されて

いる。この節では、イエシポフらの描く「教授学」を構成する認識論的基礎ないし、その基本的視点がいくらか鮮明に述べられている。そこでは、知識そのものの価値、系統的知識の重要性、「広義の教授(授業)」における子どもの自己活動そして積極性や意欲等の重要性、また、学習における子ども自身の経験とそれにもとづく積極性、及び知識習得における事実的素材の正確な把握の重要性、さらに、知識習得における言語の役割と限界等が語られている。

第三節、「ソビエト教授学 — 陶冶と教授との理論の発展の新しい段階」は、前節のまとめを受けて論が始まり、いくつかの点できわめて重要な教授学論が展開される。

それは、一つには、端的に広義の教授(授業)過程に関わる議論がなされているという意味で、また一つには、節名にあるように、「ソビエト教授学」の独自性が語られているという意味で、イエシポフらの考える教授学の独自性がかなり明瞭に語られていることである。また、教授学の実践的性格を考察するに足る諸議論がなされていること、さらに、教授学と他の関連領域、とりわけ心理学との関わりに関する議論がそれである。

最後の第四節では、教授学研究の方法論が語られる。ここでは、教授活動と子どもの学習過程の「観察」そして「教授学的実験」等の教授学研究の四つの方法がその基本的な形態として紹介され、後半では、いわばその応用として、より実践的な教授学的研究の方法論とその成果の一般化の方法等が語られる。

それでは、その詳細な内容は、筆者の関心にもとづき、以下のように簡単な紹介枠組みを設定して、その順に内容の紹介と解説を試みていこう。（本稿ではⅠからⅡの(2)までを取り上げる。）

Ⅰ 教授学の学的性格

Ⅱ 教授学の課題と対象

- (1) 教授内容に関する課題
- (2) 教授過程に関する課題
- (3) 教授学における「訓育」の取り扱い

Ⅲ 教授学と心理学との関連

Ⅳ 教授学の研究方法と研究組織のあり方

Ⅴ 教授学の実践的性格

I 教授学の学的性格⁽¹⁷⁾

「教授学は一個の独立した科学ではない。それは教育にかんする科学の、つまり教育学の、一部分である。ソビエト教育学は成長中の世代の共産主義的な教育にかんする科学である。」(p. 10)

教授学の学的性格はこの一文に集約的に述べられている。それは、教育学一般における教授学の位置に関するイエシポフの見解として語られているが、つまるところ教授学は、〈科学としてのソビエト教育学の一分野である〉と規定されている。「教授学の部門」という言葉も用いられるが、いずれにしろ(1)教授学がそれ自体独立した研究領域ではないこと、(2)それが科学であること、しかも(3)ソビエト教育学の一分野としての科学であることが語られている。そのことは、ソビエト教育学がそれ固有の課題と対象と方法をもっているのに応じて、この教授学もまた、その一分野として、その教育学の枠内で、教授学の独自の課題、対象、方法などをもっていることを意味している。

しかし、独立した科学ではなく、教育学の一分野であるからといって、そのことがそのままソビエト教授学がソビエト教育学にたんに従属することを必ずしも意味してはいない。実際、イエシポフらは、上の命題を語った後、「だが、教授学は、それにとって基本的な次のような一連の諸問題を取りあつかう」として、いくつかの問題を例示しているが(本稿末尾参照)、そこでは、概して、われわれが、今日の用語でいうところの授業実践に関わる諸問題が例示されている。それは、教授(広義)の内容とその教授(狭義)過程に関わる諸問題といってよい。それは、授業の教授内容の問題であり、授業過程つまり教授＝学習過程の問題等である。

ソビエト教育学に関する規定は、上の規定以外になされていず、したがって、そのことから直接に、教授学の独自性は明確にし得ない。しかし、それが取り扱う諸問題からみて、教授学とは、ほぼ学校教育のなかの授業実践全般と教授＝学習過程に関わる科学、否、正確にはこれを対象とする科学である、ということが確認できる。付言すれば、教授学が科学であるということは、イエシポフの次のような考え方からも傍証することができ

る。つまり、教授学は、各教科の「教授法(メトディカ)」に依拠するということ(正確には、その「教授法の資料」といわれているが)が語られているが、この教授法も、ソビエト学校の教育の目標・陶冶の目標・子どもの年齢特性に応じて、「一定の教科の教授の課題、内容、方法、および組織形態をとりあつかう科学」だと規定されている(p. 14)。とすれば、それより上位にある教授学は、当然、歴然として、「科学」という性格が付与されていると考えてよいだろう。

しかし他方では、イエシポフらの構想する教授学がソビエト教育学の一分野であることによって、ソビエト教育学からなんらかの影響を受け、これに規定されることをまったく免れることはできない。すなわち、ソビエト教育学に関する上述の規定に照応する形で、ソビエト学校の課題とソビエト教授学の課題が、次のように語られているところにそのことが認められる。

「ソビエト学校の使命は、成長中の世代に全面的な教養をあたえ、かれらの精神能力と身体能力との発達を保証することである。ソビエト学校は、科学の基本の知識を生徒たちの身につけさせながら、世界のほんとうのすがたをかれらのまに開いてみせ、かれらの心に共産主義的世界観を形成し、かれらに社会における意識的な、生産性の高い労働のための準備をあたえていく。」(p. 78)

「ソビエト教授学は、成長中の世代の共産主義的な目的にこたえる実りある教授の一般的な法則性を認識することを、じぶんのもっとも重要な任務とするものである。」(p. 13~14)

すなわち、ソビエト教授学はソビエト教育学にたんに従属するというのではなく、むしろソビエト教育学に積極的に奉仕し、貢献する〈科学〉であるといつてよい。換言すれば、ソビエト社会の建設のためにソビエト教育学があり、そしてそれにとまって教授学は、ソビエト教育学に寄与するという構図のなかで、イエシポフらの教授学の位置が確認されよう。「教授学は一個の独立した科学ではない…」ということの意味はここにあるようである。

もちろん、このことによって、ここで語られる教授学は、次稿でみるようにそれ固有のかなり特

殊的でまた政治的な性格と役割を担わせられてくることになるのだが、しかしここでは、イエシポフらのいう教授学とは、どのような意味で科学なのかという疑問が残されている。

それは、結論的にいえば、オコンが主張したように、「記述主義」からも、「規範主義」からも解放されているという意味においての“科学”なのである。⁽¹⁸⁾ たんなる「記述主義」的な科学でもなければ、たんなる規範的な諸規則からなる思弁的な学問でもない。それは、心理学的諸科学その他に正当に依拠し、また、その内部に、長い教授理論史の成果をもって築かれている、という意味での、実践に関わる科学なのである。

それは、換言すれば、広義の教授（以下、教授＝学習過程ないしは授業という用語を、多用する）を実践することに伴うあらゆる諸過程に内在する客観的法則性に基づいて、授業を創造していく諸原則、諸原理を構成するという意味での科学なのである。次のように述べられている。

「教授学の基本的な目的は、生徒たちが知識・能力および習熟の体系を意識的に、そして、しっかりと習得することを保証するような実りある教授の法則性を解きあかすことである。」（p. 12）

しかし、授業実践や教授＝学習過程にともなう「法則性」に依拠するという意味でのみ教授学が科学だとは考えられてはいない。むしろそれは、教授学研究の方法論に関与することだが、①授業実践の諸資料に依拠するという意味で、また、②我々の意識がそれを認めるか否かに関わりなく「客観的実在」は存在するという認識論、すなわちソビエト教授学の認識論的基礎が「マルクス＝レーニン主義の認識論」にあるという意味で、さらにいえば③「ソビエト教授学は、高次神経活動にかんするイ・ペ・パブロフの生理学説にもとづいて作成されている唯物論的な心理学と、密接な関連がある」（p. 61）という意味でも教授学が科学とみなされているようである。

しかしより重要なことは、教授学は、授業つまり教授＝学習過程のなかの「新しいもの」「先進的なもの」「まさに教授の成功をもたらすもの」および「一定の道筋と手段との有効性を条件づけているもの」（p. 69）等を解明する「教授〔狭義〕

と学習の過程との観察」や「教授学的実験」と呼ばれる教授学研究のための独自の研究方法を持っていること（研究方法は次稿に詳述）こそが、教授学を「科学」として性格づけていることにあるようである。そうした「まさに教授の成功をもたらすもの」、「一定の道筋と手段との有効性を条件づけているもの」等が、概して、ここでいう「教授の法則性」「教授の一般的な法則性」を意味している。

教授学研究の方法を別にして語るなら、上で語ったことは、それは、教授学が、他の諸科学や領域とどのような関連をもって構想されうるかという問いの解答をも示している。

端的に言えば、教授学は、「各科の教授法（メトディカ）の資料をたよりにする」（p. 14）という意味で各教科の教授法に関連し、また、教授学は唯物論的認識論に基礎をもつという形でこれに関連し、さらに、心理学一般、そして学習理論の成果を利用するという意味で、これに関連していることを意味する。そして先述したように、教授理論史のなかから、教授（狭義）や学習のあり方に関する遺産を学ぶという意味で、教授理論史にも関連している。しかし、関連しているそれらの諸領域は、そのまま、それらが教授学を構成していることを意味しない。それは、いうまでもないことだが、教授学の実質は、たとえば、その依拠する心理学によって明らかにされた〈知識、能力、習熟を実りあるように習得させうる、教授（狭義の）原則や指導的命題〉をそのうちにもっているということである。そしてそれらの原則や指導的命題そのものの集積が教授学の内実を構成している一方、上述のような教授学研究のための独自の方法をその内部に持っているという意味での「科学」だということができる。もちろん、その方法が科学的か否かは、別の観点から吟味されなければならないことはいうまでもないが。

こうして見てくるなら、イエシポフらにおいては、教授学は、〈技術 Art〉ではない。それは、心理学的諸科学、認識論、教授理論史などに依拠しつつ、子どもの学習の「法則性」に照応して構成された、授業実践と学習のあり方を規定していく諸原則から構想される科学である。詳しくいえば、

授業実践に関わって、その教授内容の吟味、教材の編成上の観点、原則、そして学習の指導のあり方を規定していく諸原則等から成立する科学である。そして、他方、それらの「実りある教授の法則性」や教授に関わる原則、すなわち「教授〔狭義〕と学習との経路を規定していく指導的命題」(p. 244)を解明するための“科学的な”方法を持つ科学とみなされている。

ところでここで、教授学とその関連領域との関わり関してここで特に述べておくことがある。それは第一に、教授学は「各教科の教授法(メトディカ)」ともっとも密接に関連を持っているということである(p. 14~15)。イエシポフらによれば、その理由は、教授の一般的法則を具体的に解き明かす場として各教科の教授法の実践の場を意味づけているからであり、他方、教授学は「全教科にかかわって、教授法の一般的な基礎」となるべき役割が担われているからである。しかしより重要なことは、「全教科にかかわって、教授法の一般的な基礎」となるという考えは結局のところ子どもという存在に焦点をおいているからである。

上で述べた教授学と教授法との関連を語った後、イエシポフらはいふ。

「すべての教授法の統一と、それらのうちの各個のものと教授学および全体としての教育学との結びつきとは、教授過程の研究にたいする方法的態度の統一ということにとって、不可欠なものであり、義務的なものである。この統一は、なににおいても、子どものために、守られなければならない。すべての教科の専門家たちが各種各様の教授学的な着想から出発し、それぞれじぶん勝手な判断で教授法を作りあげるならば、受けとらされる不一致のためにもっともおおく苦しむのは、子どもである」(p. 15)

先に、ソビエト教授学の位置を確認したところで、それがソビエト社会の建設のためにあること、それにともなう教授学が、ソビエト教育学に寄与するという構図のなかでそれをとらえた。しかし、ここにおいて、その教授学の目的、課題性の別の側面をみることができよう。かくして、〈ソビエト教育学には、子どもがいらない〉といういい方がなされることがないわけではないが、しかし、

少なくともイエシポフの上の言葉のなかにはそのことは認めがたいと思われる。

II 教授学の課題

(1) 教授内容に関する課題

「ソビエト学校」の課題は既に紹介した。補足すれば、〈ソビエトの学校〉は、〈成長中の世代の共産主義的社会の意識的な建設者への育成をその任務としている〉(p. 79)とも述べられる。

そのことは、そのままソビエトの学校の授業すなわち教授(広義)の課題でもある。そして先にみたようにソビエトの学校では、真実の知識を全面にわたって生徒たちに教えなければならないということがイエシポフらによって、再三語られる。こうしたイエシポフらの考え方は、当時、既にソビエトにおいて、いわゆる総合技術教育の理論と実践が確実に定着していることを反映していることによるものでもあろう。それは、本書の“教授学論”が、主として普通教育を実施する学校に照準をあわせつつも、その各学校段階相互の陶冶内容の照応の問題、そして各段階の学校内での陶冶内容の統一・照応という問題を重要な課題としていることとも対応する。そのことは、たとえば、「ソビエト学校は、成長中の世代の総合技術教育をも、普通教育と統一させて、実施することを求められている」と語られる。(p. 79)

そのことからすれば、ここで、この国の学校の、否、イエシポフらの構想する教科内容例をさまざまに紹介しなければならないのだが、ここでは、若干の例を示すにとどめ、先にすすむことにする。

すなわち、かれらの学校教育で重視されている内容は、歴史の発展法則を教えることであり、「共産主義的世界観」を形成し、また、「社会における意識的な、生産性の高い労働のための準備を」と与えることであり、さらには「弁証法的唯物論の世界観と共産主義的行動の基礎」を生徒たちに身につけさせることであり、「科学の法則が現代の生産にどのように応用されているかについての理解」を子どもたちに教えることであり、さらに下級の学校では、「弁証法的論理の初歩」を教えることでもある。またあえていえば、総合技術教育との関連で、工業生産と農業生産に焦点をあてながら、

自然科学的教科が重視されている。それは、物理、化学、生物学、地理、数学、製図などの教科の重視であり、また、低学年では、とりわけ、そうした科学的内容をみずから獲得する手段としての母国語の重視となっている。

こうした教授の内容に関する検討は、このイエシポフらの著作における教授学論のきわめて重要な特徴である。〈いったい何を子どもたちに教えるか〉という点に関する問いは、たんにソビエト学校のエデュケーションから、あるいは、教育学一般から導かれる、たんなる“系”ではない。かれらの教授学論では、その教授内容、すなわち「陶冶内容」の編成、吟味、選択、構成に関わる原則、指針、観点などそれ自体が、その教授学が解明しなければならない課題とみなされている。この意味で、前節で強調したところの教授学の課題は、われわれが通常イメージする意味で、たんに教授＝学習過程における〈法則性の探究〉といういい方では、言い表わせない内容と実質を持っているのである。そのことは、このイエシポフらの教授学論を検討する際、一見してみおとしがちな論点である。しかもその論点は、この「第一章」の(注)という形でさりげなく語られているからでもある (p. 12)。

くりかえせば、本書の「第二章」等にみられるように、著者たちの考える教授学は、教授内容と切り離して、たんに教授＝学習の過程を対象とするものでもなく、また、教授内容とかかわりなく、ただどこでもいつでも教師が用いる〈教授の諸原理や諸規則〉を探究することでもない。なによりも〈どんな目的のためになにを教えるか〉という視点から編成された教科、教材の決定およびその決定と編成上の原理、指針などの解明それ自体が、教授学の主要な課題の一つと考えられているのであって、そうした教授内容の決定のもとで、はじめて、授業過程や教授＝学習過程に関わる諸問題や諸課題が、教授学の領域に生じてくるということになる。⁽¹⁹⁾

この視点は、前節でみたように、教授学が教育学の一分野である、と語られているすぐその後に、〈ソビエト教授学が、ソビエト教育学の課題に応じて、どのような諸問題をとりあつかうかを語るなら、ひとつには、それは、「共産主義的教育の一

般的な目的と課題とに応じて、成長中の世代に、どのような教養をあたえねばならないか」(p.11)という問題がある〉、と述べられているところにもうすでに示されている。

しかしこうした教授学の課題によって明らかに、された教授内容の編成、選択、決定上の諸原則、規則の紹介ということになると、ここではその余裕はない。ただ、本書の第二章では、そうした教科内容の順次性の問題や教科間の相互の関連の問題、各学校段階での教科内容の系統性そして各学校段階での教授内容の照応という原則が、また、いわゆる教材の編成の原理や指針といった問題が取り上げられていること、そして第四章では、そうした教科内容の編成に関する原理がさらに考察されていることをみたとき、まさに、これらの問題の解明が教授学の研究課題と考えられていることを確認すれば、本稿の意図にとってはそれで十分である。

このようにみてきたとき、たとえば先に紹介した教授の課題に関する引用文と、教授学の目的に関する一文は、それ相応の奥行をもって読まれるべきである。すなわち、

「ソビエト教授学は、成長中の世代の共産主義的な目的にこたえる実りある教授の一般的な法則性を認識することを、じぶんのもっとも重要な任務とするものである」(本稿76頁右)「教授学の基本的な目的は、生徒たちが知識、能力および習熟の体系を意識的に、そして、しっかりと習得することを保証するような実りある教授の法則性を解きあかすことである」(本稿77頁左)

(2) 教授過程に関する課題

教授学の課題のもう一つは、先に語ったようにさまざまな観点で考察されそして編成・決定された教授の内容を「若い世代に」教えるという課題を達成するために、われわれが通常イメージするところの授業のなかの法則性、つまり〈教授＝学習過程の法則性〉を探究するということになる。これがイエシポフらの考え方であり、本書を貫く考え方でもある。もちろんイエシポフらは、先の教授内容に関する課題と教授過程に関する課題との関連は、このようにたんに論理的順序の問題として考えられているわけではないのだが。

教授学の第二の課題は、正確に言えば授業における教師の教授と陶冶を貫く法則性の探究である。つまり、教授学が先述のとおり、内容の編成等の問題を解明すること、そして、たとえば普通教育における陶冶内容と総合技術教育での内容との対応の問題を解明することを、その第一の課題とするにしても、結局のところ教授学が「実践性」を持ちうるか否かは、教授過程のあり方、つまり教授＝学習過程の諸問題の解決如何に規定される。

つまり次のようにいうことができる。

教える内容は決定された。また、その教科区分や学年段階をおったその提示順序、各学年段階での提示順序も確定された。さらに、普通教科と総合技術教育における各教科との照応の問題等も確定した。だとしても、それが「意識的にそして、しっかりと、習得することを保証するような実りある教授の法則性」そのものがまだ見い出されていない。とするなら、その解明が、教授学の第二の課題となってくるのである。

では、そのために、どのような事象や現象を研究の対象とすることが求められるか。それはいうまでもなく、「広義の教授」である。それは、今日的に言えば、授業実践の過程そのものであり、教授＝学習過程という場である。イエシポフらのいい方でいえば、「教授（オブウチェーニエ）[広義の教授]ということには、生徒の活動つまり学ぶこと（ウチェーニエ）と、教師の活動つまり教えること（プレポタヴァーニエ）とがふくまれている」（p. 11）といわれる過程である。

したがって、教授学は、第二に、この「広義の教授」の過程を研究の対象とする。

しかし、その広義の教授過程を対象とすることは、たんに、授業の構成要因を抽出したり、分析したり、また、それらを結びつけたりすることだけでは終わらない。また、授業のなかの教師の活動を、たとえば、教材の解説、知識の伝達、学習活動の進め方やその様式に関する指示、そしてその学習過程の指導、さらに、知識、能力、習熟の習得の点検を、一つ一つ抽出することだけでも終わらない。

むしろそれは、子どもの学習の心理学的諸過程に関する解明を前提にし、それに照応した形で、

授業のなかの教師の働きかけのそれらの必要な手順と段取りを分析し、その正しい順序を解明することであろう。

すなわち、子どもがその教授内容を、つまり、「知識・能力および習熟の体系を意識的に、そして、しっかりと習得することを保証するような実りある教授」の諸手段と段取りの探究を目指すものである。それは、いわゆる「陶冶」のために、どのような教授の方法や手段をどのような順序で用いるのか、さらに、どのような教授形態を採用するのが適切かを明らかにすることを課題とするものであろう。陶冶内容の問題も含め、本書の第一章では次のようないい方がなされている。

「教授学は教育学の一部であって、陶冶と教授との理論を説くものである。それは、学校における陶冶の課題と内容とにかんする問題、知識・能力・習熟を生徒たちが習得する過程にかんする問題、教授の原理・方法および組織形態にかんする問題を研究する。」（p.13）

ここで「陶冶」とは、学習者が、科学の基本に関する知識や技術や認識やを習得し、さらにそれに照応した認識能力や習熟を発達させていくこと、さらに加えて「科学的世界観を形成」していくことなどの機能や作用の側面そしてその結果を言い表す用語として用いられているようである。これに対し「教授」とは、その陶冶を生徒たちに獲得させるための道筋であり、同時にそうするために、知識を伝達し、作業のしかたや様式を指示し、その学習過程を指導することであり、さらに、知識、能力、習熟を点検することである。（p.11）

かくしてイエシポフらは、教授学を規定するとき、それは、いわば〈陶冶と教授との相互の関わりについての理論〉といった意味あいではこれを用いている。というのも、過去の教授学者のあるものが定義したように、かりに〈教授学は陶冶の理論である〉と定義したなら、それは、主として、学習者の主体や内面過程にどのようにして、知識や認識を習得させ形成していくのかという、幾分かは心理学的考察に力点をおく理論としての意味を持ち、他方、〈教授学は教授の理論である〉と定義した場合、相対的に心理学に依拠せずに構想される教師の教授活動や指導のあり方に力点をおい

た理論という側面が強調されることになる、とイエシポフらは考えているからであろうと推測される。すなわち、筆者の考えでは、前者では、たんに子どもの学習の心理的現象の法則性が解明されるだけであり、そこからはそのまま「教授の実りある法則」は生みだされはしない。これに対し後者は、たんなる思弁的で規範的な教授の諸規則があれこれと生みだされはするが、それは、けっして「実りある」教授の諸規則にも法則性にもならないだろう。かくして、そこに両者を統一するという意味において、「すべての著者たちが、教授学という部門で検討しているものは、同一範囲の諸問題である。」(p. 10)ということになり、「教授学は……陶冶と教授との理論を説くものである。」という上述の定義が導かれる。

さて、教授学が授業過程（広義の教授）を貫く法則性の探究にあるということは次のようにも語られる。

「教えること」と「学ぶこと」とは、切りはなしがたく、たがいに、結びついている。これは、同一過程の二つの側面である。教授〔広義〕を成功させるためには両側面の重要さをみとめるとともに、もし教授〔狭義〕が教授過程(広義。引用者補足)の認識された法則性に立脚していくなら、主導的な役割は、教授〔狭義〕のがわにあるというべきである。」(p. 167)

ここでは、授業における教師の役割とその教授活動の重要性という点から、「法則性」の探究が語られている。こうして、本書のいたるところで「教授の法則性」「教授の一般的な法則性」の探究が語られている。だが、では、なぜ教授のなかを貫く法則性を探究することが求められるのか。また、ここでいう「法則性」とはどのようなものが意味されているのか。

まず第一の問題であるが、それは前節でみたように、ソビエト社会の建設、ソビエト学校の課題の達成のためであるとはいえる。しかしそのことをここでくりかえす必要はない。なぜなら、イエシポフらにおいては、それは前提的なことからなるのだから。むしろ、より奥底の“教授学的”な視点から語るなら、第一に、授業（広義の教授）の複雑さの故と考えられているようである。

「教授〔広義〕」ということは、一見、教師が子どもたちに知識を伝達する単純な過程であるようにみえる。……だが、実際には、教授ということとはきわめて複雑な過程である。」(p. 162)

それは過去の多くの教授理論のなかで、子ども。の学習過程が複雑であるとみなされてきたこととちょうど同じ程度に、否それ以上にこの授業の過程それ自体も複雑だからなのである。

つまり、授業（広義の教授）とは、教師がそのなかで、子どもの積極性を呼び覚まし、彼らに教材を解説し、知識を説明し、ときに、彼らの観察を方向づけ、また、知識を記憶したり、応用したりするのを鼓舞したり励ましたりし、またその指導も行わなければならない過程である。時には、それらの習得したと考えられる知識、能力、習熟を点検することもそれとなく行わなければならない過程でもある。

またその複雑さは次のようにも語られる。

「教授〔狭義〕の内容はいつもどの教科か教育課程から出発するもの、それによって規定されるものであり、生徒たちの学習は教える人によって方向づけられるものであるということを、もし考慮するなら、成功をもたらし教授〔広義〕と生徒たちの発達との基本的な条件を見つけることができる。その条件とは、つまるところ、諸教科（すなわちオブウチューニエの内容）のあいだの、教授〔狭義〕と学習とのあいだの、もっとも緊密な関連が必要である、ということである。このばあい、教授〔狭義〕と学習との内容は教育課程の内容と照応しているものであるべきである。このような条件がそなわればあいだけに、教授〔広義〕は成功することができる。」(p. 166)

この意味で言うなら、現代の教授学は、コメニウスの時代のように、教会の書物の本文を、いささかも理解させることなく、くり返し復誦させ機械的に暗記させることですむわけではなく、むしろ、長い教授理論史のなかで認識されてきたように、まさに、子どもたちが積極的に学習活動に取り組むことを肯定し、子ども自身の経験を重視し、その積極性を鼓舞し、ときにかれらの経験を利用しさらに、かれらの年齢段階との照応を考慮し、かれらに系統的知識を習得させることを課題として

いる。そして、先述のソビエト学校の課題の達成は、いわば、長い教授実践の歴史のなかで、教授にかかわって、幾多の重要な原理的な考え方が導きだされてきたことにみられるように、ソビエト教授学は、そうした原理、原則、諸規則を見出し、そして実りある教授実践を創出することに目的をおく。さらに、ある教師が成功をおさめ、別の教師が授業をうまく行えなかったとするなら、それはその教師が〈授業過程の背後にある法則性〉に依拠していたが否かというその差異による。が、授業の成否の要因如何に関してはイェシポフらはこのように端的には語ってはいないようである。上で紹介した引用文のなかに、そのことがいわず語らずのうちに意味されているともいえる。この意味では、こうした考えは、むしろ、オコンやザンコフに多くを学ばなければならないかもしれない。たとえば、ザンコフはいう。

「教授・訓育の多くの客観法則がまだ明るみにでていないにもかかわらず、すぐれた教師たちは教授＝訓育活動において成果を収めているが、その理由は現実の他の諸分野におけると同様の理由である。つまり、人間の実践活動は、これら法則が科学によって発見されず、意識的に利用され得ない前から既に、とにかく現象が従っている諸法則に一致しているのである。すなわち、たとえば、人びとは、アルキメデスによってその自然法則が発見されないうちから、長い間、筏や木舟を作ってそれによってうまく移動していたのである」⁽²⁰⁾

そうした「合法則性」の解明を求めつつ、教授（広義）という実践的活動を営もうとするか、逆に、その「合法則性」の解明を後にし、経験と熟練そしてカンやコツで授業実践を営もうとするか、そこから授業は「科学」か「技術 Art」かという問題が生じてくる。イェシポフらはいうまでもなく前者の立場に立っている。

そして、ここで付言すれば、「法則性」とか「法則」とは、それほど難解なことからではない。すでに語ったように、授業実践つまり教授＝学習過程のなかの「新しいもの」「先進的なもの」「まさに教授の成功をもたらすもの」そして「一定の道筋と手段との有効性を条件づけているもの」等などが、概して、「教授の法則性」「教授の一般的な法則性」

を意味しているわけである。そして一例を示せば、イェシポフらは、たとえば、授業のなかで子どもは、「陶冶」と同時に「訓育」をもうけとっていることを、つまり、授業の過程（教授＝学習過程）のなかでは、「訓育の作用」は教師の意識と意図とは関わりなく不可避免的に現れるという、今日では当然のように考えられていることを、「教授の基本的な法則性の一つ」と語っており（p.168）、また、知識や能力の習得の成否が、子どもの準備（レディネスのことと考えられる…筆者補足）と発達との水準および子どもたちの年齢特性に依存するということをも、明確に「教授の客観的法則の一つ」であると語っている（p.87）。

こうして、教授学の第二の課題、授業実践の過程、教授＝学習過程に関わる「法則性」の探究とは、教師が教授過程を実りあるようして、営むための諸法則…それは、授業実践に関わる基本的認識とでもいえるものだが…それとそれに依拠した教授方法を探究することである。

さてこの稿を終わるにあたって、イェシポフらが例示する〈ソビエト教授学の取り上げるべき諸問題（p.11）〉⁽²¹⁾を最後に紹介しておく。

- (1) 共産主義的教育の一般的な目的と課題に応じて、成長中の世代にどのような教養を与えるべきかという問題。
- (2) 必要な範囲の系統化された知識を、子どもの年齢段階に応じて、どのように配列されているかという問題。
- (3) そうした必要な知識・能力・習熟を子どもが意識的に、積極的に、確実に習得しうるようにするにはどのようにすべきかという問題。
- (4) 科学の基本的な知識を土台にしながら、その上に、科学的で共産主義的な世界観を形成し、さらに彼らの認識的な関心と能力を発達させる方法は、どのようにすべきかという問題。
- (5) 知識の利用に関して、そして科学の法則が現代生産にどのように応用されているかに関する理解をどの程度、また、どのようにして教えるべきかという問題。
- (6) 彼らがその力相応に生産的な実践的な活動に参加し、また、いっそうすすんだ教育を受けようとするためには、どのような準備が必要かという

問題。

（続く）

（注）

- (1) イェシボフらの著作とまったく同じ年に訳出され紹介された教授学書として、ポーランドの教育学者W. オコンの『教授過程』（大橋精夫訳、明治図書、1956原著）がある。これもまた、戦後の我が国で紹介出版された教授学書としては比較的初期の著作の一つである。その他の著作としては、エリ・ヴェ・ザンコフ著『授業の分析』（原著1957、矢川徳光訳、1960年、明治図書）、ダニロフ著『教授過程』（原著1960、大橋精夫訳、1963年、明治図書）、ザンコフ著『教授学の対象と方法』（原著1962、三沢正博訳、1964年、明治図書）等がある。
- (2) 周郷 博氏の下記の論稿によれば、大戦後のフランスにおいても、アメリカのいわゆる新教育理論に影響された新しい試みがなされていることが紹介されている。そのなかで氏は、その試みは、部分的にそして文字通り「試み」として行われ、それがさほど成功をおさめなかったことを、フランスの教育学者の資料にもとづいて述べている。この意味では、アメリカの経験主義的教育理論はかなり多くの国で教育改革の対象にされたことが推測できる。/「アメリカ教育になにを学ぶか」『思想』昭和26年、4月号所収。p.296～p.301.
- (3) ここで取り上げるイェシボフらの著作の「邦訳者のあとがきに」よれば、「プラグマティズムとのたたかいは1930年代の初めから開始され、1936年の「児童学批判」によって一応の終止符がうたれ、ソビエト教育学界は、新しい意欲をもって、1937年から『ソビエト教育学』誌を発行しこんにちにおよんでいる」と述べられている。p.389.
- (4) 大戦前も含みはするが、ソビエト教育学の成果を紹介したものとして、柴田義松・川野辺敏編『資料 ソビエト教育学・理論と制度』（1976年、新読書社）が読み易いものである。また、注(1)も参照。
- (5) この間の事情の関しては、J. S. ブルーナー著・佐藤三郎他訳『教育の過程』（岩波叢書、1963

年刊）所収の「解説」が参考になる。

- (6) この間の事情に関しては、船山謙次『続戦後日本教育論争史』（昭和35年、東洋館）第五部十三章「問題解決学習論争」及び第四部第九章「カリキュラム論争」が詳しい。
- (7) 心理学者及び教育学者から二・三の例を挙げるなら、D.P. オーズベルが、教育学の研究に取り組むに至るのは1950年代であり、“The Nature of Educational Research” (1953, Educ. Theory, Vol. 3) がその最初の教育学関係の論文である。また、分析哲学の影響を受けつつ教育学研究に関心を寄せ、その後のアメリカの授業研究 (research on teaching) の指導的地位にたえずあり続けたB. O. スミスも、その最初の教育学研究論文をやはり1950年代に執筆している。その論文は “New Approaches to Pedagogical Science” (1951, Educ. Theory, Vol. 1. No.2) であった。オーズベル、スミスのこのいずれの論文も表題通り、教育研究の課題と方法論の性格づけを論じた論文であることが注目される。後者のスミスはその後、学習理論と関わりなく教授理論を建設するために、教師の教室内の教授行動（とくにその言語行動）の分析的研究に取り組んでおり、その授業研究の研究パラダイムは、1956年から1960年代前半に執筆された諸論文に紹介されている。/さらに、ブルーナーが教授理論の研究に関心を寄せるに至るのはやはり戦後である。それまでの社会心理学的研究から、急速に、子どもの心理発達を中心とした自らの教授理論の建設に向かうのは、いわゆる「ウッツ・ホール会議」（1959年9月）が一つの契機であろう。氏の教授理論関係の論文・その他の業績は、1960年の『教育の過程』（The Process of Education）を皮切りに、以後、1970年代前半までにかかなり多くのものが公表されている。また、FIAC とよばれるカテゴリーシステムでよく知られるN.A. フランダースも、その研究略歴をみると、その執筆論文としては、1940年代と1950年代に各一件の論文があるが、しかし、FIAC のカテゴリー分析に発展していく研究論文は、1960年代に多く公表されており、これも、戦後であることに変わりはない。

- い。そしてこのフランダースの最終的成果は“Analyzing Teaching Behavior, 1970.”にまとめられている。/ また、Readings 関係でも、1963年のA. A. ベラック編“Theory and Research in Teaching”を始めとし、1970年代の前半までにかなりの多くのものが現れている。その中でもきわめて膨大な授業研究の諸成果と理論を収録した“Handbook of Research on Teaching”の最初の刊行は1963年である。またJournal 関係でも、〈Research on Teaching〉関係の特集を組むものが、特に1960年代に続出していることが注目される。こうした成果が1960年代に続出しているということは、まさに戦後の1950年代におけるこの国の教授理論建設への動向の反映とみなし得る。
- (8) 矢川徳光『新教育への批判』「等五章 生活教育とプロジェクト・メソッド」を参照。著作集3巻、青木書店。
- (9) そうした授業研究の代表的な成果として一例を示せば、砂沢喜代次編著『学習過程の実践的研究』（1959）、同「教授＝学習過程の構造分析」（北海道大学教育学部紀要第7号、1960所収）、砂沢喜代次編『子どもの思考過程』（1963）等がある。
- (10) イェシポフ他、本書所収「邦訳者のあとがき」p. 388.
- (11) 小川太郎「教師の指導性について」『教育』1957年、3月号所収。
- (12) 宮坂義彦氏の下記の論文は筆者のこの疑問からすれば、きわめて興味のある論文である。すなわちその論文のなかでは、アメリカのB.O. スミスとソビエトのザンコフの二人の授業研究の方法論を比較対照しながら、両国の1960年代の授業研究の動向を詳細に紹介している。ここでは「教授学的研究」という言葉も一部に用いられているが、氏の「教授学研究」の全体の枠組みが明確に述べられていないので、端的にソビエト系の「教授学」とアメリカの教授理論研究との比較、対照になっているとはいえないが、示唆的な論点が語られている。/宮坂「世界における授業研究の思潮—米国とソビエトを中心に」東洋編著『教授と学習』、教育学叢書10、第一法規、1968年、p.199～238./その他の教授学書を参照すると、ソビエトや東独や西独の教授学研究の諸成果に基づくか、あるいはアメリカの授業研究の諸成果が語られるかのいずれかであることが多い。
- (13) たとえば下記を参照。
- 「D. P. オーズベルの教授方略とその論理—先行オーガナイザーを中心に—」富山大学教育学部紀要第31号、A. 昭和58年
- 「D. P. オーズベルの《受容学習》概念の批判的検討—「発見学習」概念との関わりにおいて」同紀要第32号、A. 昭和59年
- (14) 柴田義松『授業の基礎理論』1971年、明治図書、p.14.
- (15) 砂沢喜代次『現代教授学の基礎』1975年、明治図書、p. 12.
- (16) 以下の記述においては、本書の主任監修者を代表させ、特別の場合を除き、著者名を「イェシポフ」または「イェシポフら」と統一して記す。また、ここで解説し検討するイェシポフとダニロフの〈教授学〉論は、それ独自の意味を持つものだが、とくにかきかっなどを付すことなくそのまま、教授学と記述して述べていく。
- (17) 以下の引用文に付した頁数は、本書上巻のものを示す。
- (18) オコン、前掲書、「序論」p. 9～23.
- (19) このことに関わっていえば、砂沢喜代次氏が、「端的に言えば、「何にかかわって、どのように、教えるべきか」を追及するのが教授学なのである。」とのべ、1965年前後の西独の教授学の動向は、教授＝学習過程論から陶冶内容論へ回帰しようとする傾向があることを紹介しているが、イェシポフらの考えは、もともとそうした見地から教授学を捉えているのが注目される。砂沢喜代次、前掲書、p. 13～17.
- (20) ザンコフ、前掲書、1964年訳、p. 28.
- (21) ここでの記述は訳文のそのままではなく、筆者の言葉に置きなおしてまた箇条書きにして紹介してある。